

---

## Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone

Réponse à Daniel Coste

**Bruno Maurer**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2036>

DOI : 10.4000/rdlc.2036

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

Bruno Maurer, « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2036> ; DOI : 10.4000/rdlc.2036

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone

Réponse à Daniel Coste

Bruno Maurer

---

## 1. Introduction

- 1 Cette contribution est construite dans un dialogisme libre avec celle de D. Coste, qui évoque la construction d'une didactique du plurilinguisme en contexte européen et la nécessité qui se fait jour de pluraliser et de contextualiser la réflexion sur le/les plurilinguisme(s).
- 2 Le terrain africain, qui est celui de mes propres recherches, peut apporter aux travaux qui nous réunissent un point de vue relativement décalé, ce qui ne signifie pas forcément qu'il soit divergent ou dissensuel.
- 3 Afin d'éviter les transferts hâtifs de technologie – et de pensée – éducative, une part importante du travail consiste à mettre en évidence, dans chacune des situations éducatives où l'on peut être amené à traiter de plurilinguisme, les caractéristiques les plus spécifiques, voire même les irréductibilités.
- 4 Je me garderai bien de répondre point par point aux nombreux axes de réflexions que D. Coste a proposé et me contenterai de tenir un sorte de discours en écho – un écho dont on verra qu'il est un peu détonant... – sur la manière dont, dans les systèmes éducatifs africains (je centre mon discours sur les pays d'Afrique subsaharienne ayant des systèmes éducatifs dont le français est une langue-pivot) on est actuellement en train de se poser la question :
  - de la prise en compte du/des plurilinguismes ;
  - de son (leur) éventuelle didactique ensuite.

- 5 Mon propos débutera par quelques mises au point terminologiques avant d'aborder la manière dont une variable – le degré de littératie des langues africaines, langues d'enseignement potentielles – doit être pris en compte. Je terminerai par un rapide examen de ce que supposerait, du point de vue de l'enseignement dans les L1 en Afrique, la construction d'une didactique du plurilinguisme.

## 2. De quelques tentatives de réglages de sens : plurilinguisme, multilinguisme, bi-plurilinguisme

- 6 Pour ce qui relève du domaine européen, D. Coste a évoqué la difficulté à imposer, à côté de *multilinguisme*, l'usage de *plurilinguisme* de manière à pouvoir distinguer les situations individuelles des situations sociétales.
- 7 Sa contribution fait, d'autre part, usage de l'adjectif *bi-/plurilingue* associé au substantif *compétence* et l'on voit que le sens donné à ce *bi-/plurilingue* est celui d'une ouverture, depuis le nombre deux exprimé par le préfixe *bi-* jusqu'à une pluralité in(dé)finie autorisée par le *pluri-* : on peut de la sorte essayer de décrire les compétences qu'un sujet développe quand son répertoire comprend plus d'une langue...
- 8 On voit donc que la construction d'une didactique du plurilinguisme passe, en Europe, par un combat terminologique même si elle est loin de se résoudre à cette dimension.
- 9 Dans le champ de la sociolinguistique et de la didactique des langues en Afrique, des efforts ont également été fournis par les linguistes pour parvenir à une clarification des notions en présence, l'objectif final étant l'univocité des termes employés dans nos descriptions scientifiques.
- 10 Je signalerai à cet égard la tentative de Robert Chaudenson qui, dans un ouvrage de 1991, proposait aux sociolinguistes du domaine francophone de réserver le terme de *plurilinguisme* à la description de "la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même État", quand *multilinguisme* renverrait à "la présence, dans le continent ou dans une de ses régions, de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassent les frontières nationales". Il réservait donc "plurilinguisme" aux situations nationales et "multilinguisme" aux situations supranationales (supra-étatiques), fondant cette distribution des sens sur l'étymologie des deux termes : *pluri-*, du latin plures "plusieurs" et *multi-* multus "beaucoup, nombreux".
- 11 On voit que cette tentative de réglage est différente de celle proposée par Daniel Coste puisque dans la réflexion de Robert Chaudenson, aucun des deux mots du couple ne renvoie à des aspects individuels de la situation de coexistence de plusieurs langues : on en reste, pour *plurilinguisme* comme pour *multilinguisme*, à un niveau collectif.
- 12 Souhaitons à Daniel Coste plus de succès en la matière qu'à Robert Chaudenson : il suffit de parcourir la littérature produite depuis cette date en sociolinguistique francophone pour voir que l'appel à une clarification des usages est resté vain et que les deux mots continuent à être employés de manière interchangeable, ce qui est sans doute dommageable car chacun y met ce qu'il y souhaite et l'on n'est pas toujours sûrs du référent...
- 13 À l'heure actuelle, un nouveau réglage de sens est en train de s'opérer dans le champ où je travaille qui, s'il peut clarifier la situation pour le domaine africain, risque d'être à

l'origine de nouveaux malentendus avec les chercheurs s'intéressant en Europe au bi-/plurilinguisme...

- 14 En effet, depuis le début des années 2000<sup>1</sup>, une réflexion sur l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement se développe. Plusieurs pays<sup>2</sup> tentent de sortir de la situation postcoloniale où le français est resté langue unique d'enseignement en mettant en place, de manière plus ou moins expérimentale, à des échelles diverses, des systèmes de bilinguisme le plus souvent transitionnels dans lesquels l'élève fait ses premiers apprentissages dans une des langues de son milieu et où, au bout de quelques années, le français devient langue d'enseignement en complément ou en remplacement de la langue africaine.
- 15 Ces systèmes sont *bilingues* du point de vue de l'utilisateur, amené à fonctionner du point de vue de ses apprentissages scolaires, en deux langues ; mais ils sont le plus souvent *plurilingues* du point de vue de l'État qui en a la gestion, attendu que le système doit fonctionner en reflétant la pluralité des langues des diverses communautés qui le composent. Un pays comme le Mali, où fonctionnent des classes en bamanankan, tamasheq, songhay, fula mais aussi en dogoso, soninke, senyara et prévoyait en 2005 d'étendre le dispositif à onze langues nationales, met en place un système clairement bi-plurilingue.
- 16 C'est en tout cas la terminologie qu'a adopté le projet "Étude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone" (nom d'usage LASCOLAF<sup>3</sup>) pour étudier les facteurs favorisant la mise en place de ces systèmes dans sept pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, Sénégal), le *bi-* renvoyant à l'aspect individuel, le *pluri-* à l'aspect sociétal.

### 3. Plurilinguisme et degré de littératie

- 17 Dans l'optique de l'accession de langues africaines au statut de langue de scolarisation et de langue d'enseignement, un paramètre est à prendre en considération de manière prioritaire, celui du degré de littératie que ces langues ont atteinte et qui constitue un facteur facilitant ou au contraire freinant la construction d'un enseignement bi-plurilingue.
- 18 En effet, contrairement aux systèmes traditionnels d'éducation africains, où l'enseignement doit beaucoup soit à la transmission orale soit même à un apprentissage par mimétisme, imitation des conduites et gestes de l'adulte sans beaucoup de discours explicatifs, l'école dans sa version occidentale (qui est, en dépit des manques de moyens humains et matériel, le modèle en usage en Afrique) reste un système très fortement lié à l'écrit. André Chervel n'a pas intitulé par hasard son essai sur l'histoire de la grammaire scolaire dans le contexte de l'obligation scolaire du dix-neuvième siècle *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*<sup>4</sup>.
- 19 À l'école fonctionnant selon le modèle français, on apprend d'abord à lire et on y lit beaucoup pour apprendre.... Passé le niveau préscolaire, l'écrit est le vecteur de la plupart des apprentissages, reposant sur la lecture de documents nombreux et variés, la manipulation de textes authentiques ou fabriqués pour le contexte scolaires (manuels). D'où l'importance du degré de littératie des langues appelées à devenir langues de scolarisation. En Afrique, la question se pose avec beaucoup d'acuité.

- 20 Si l'on prend l'exemple d'un pays bien documenté sur ces questions, le Mali, on peut, pour faire vite<sup>5</sup>, distinguer trois niveaux de littératie, ici présentés en ordre croissant :
- des langues qui sont seulement transcrites, à une date récente, mais dans lesquelles très peu de corpus écrit est disponible, voire pas de corpus du tout : le bozo, parlé par des communautés de pêcheurs relativement dispersées le long du fleuve Niger, illustre assez bien ce cas ;
  - des langues récemment transcrites et dont quelques usages sociaux écrits sont représentés (brochures de santé, d'agriculture, recueils de contes) : on pourrait citer le *senyara*, bien représenté dans la région de Sikasso ;
  - des langues dont les usages sociaux écrits sont relativement larges (outre les types d'écrits mentionnés au point précédent, des écrits de presse, des publicités et autres écrits fonctionnels auxquels s'ajoutent des récits oraux littéraires transcrits : le cas du *bamanankan*, avec le corpus littéraire constitué par la geste de Soundiata Keita et les quelques titres, peu nombreux, publiés à Bamako.
- 21 Le cas de Madagascar, avec une langue malgache à forte tradition écrite, corpus littéraire et usages sociaux écrits pléniers, nous permet d'ajouter un quatrième cas de figure, proche de la situation de la langue française.
- 22 On comprend dès lors que les stratégies de gestion du bi-plurilinguisme doivent s'adapter à cette variété de cas de figure.
- 23 Le cas le plus simple est celui où le degré de littératie est le plus fort. L'école peut convoquer les écrits produits dans l'espace social et mener à partir de ces derniers les apprentissages fondamentaux de la lecture. Dans le même ordre d'idée, l'existence d'écrits sociaux diversifiés donne son sens aux apprentissages de l'écriture : l'élève comprend qu'apprendre à écrire dans cette langue lui permet (et lui permettra, une fois adulte) de communiquer. Enfin, la fréquentation de ces écrits, la compréhension des informations qu'ils véhiculent, permettent de réaliser des apprentissages dans des disciplines non linguistiques.
- 24 Le cas le plus difficile est celui où un État décide, parce qu'il entreprend une politique générale d'introduction des langues nationales comme langues des apprentissages premiers, de scolariser aussi dans une langue dans laquelle le corpus écrit est faible. S'il le fait, c'est pour des raisons d'égalité de traitement des citoyens. Les raisons premières sont donc des raisons de politique, déclinées en termes de politique linguistique et au final de politique éducative. Dès lors, des dispositions doivent être prises pour assurer malgré tout la présence d'écrits dans la langue pour les apprentissages des premières années. Il n'est pas illusoire de penser que l'école puisse avoir pour mission de contribuer à produire ces écrits : c'est bien sûr le cas avec la production de manuels ; la démarche peut aller plus loin, les comités pédagogiques, les conseils d'école, les maîtres pouvant contribuer à faire produire des écrits par les élèves les plus grands et les plus habiles, qui seront lus par les plus jeunes. Il peut s'agir de contes, proverbes, chansons, devinettes et d'autres genres bien représentés dans la culture orale, que l'école contribuera à sauvegarder en les recueillant, à la manière du travail qui a été réalisé en Europe aux XVIII<sup>ème</sup> et XIX<sup>ème</sup> siècle par les folkloristes. En opérant de la sorte, l'école contribue à ancrer l'élève dans son milieu au lieu de participer à sa déculturation. Ensuite, le processus est cumulatif : chaque année qui passe voit grossir le volume d'écrits dans la langue – qui peuvent être dupliqués par des structures de niveau académique, régional et mutualisés – et peu à peu se constitue par l'école une masse critique croissante qui donne un surcroît de sens au fait d'étudier dans la langue. Il n'en demeure pas moins que se

posera sans doute plus tôt pour ces langues que pour celles mieux équipées au plan de la littérature la question de la durée de la période des apprentissages premiers en langue nationale : pour ces langues, la transition au français doit-elle s'opérer plus tôt que pour les autres, de manière à pouvoir fournir aux élèves les supports plus riches et plus variés nécessaires à la poursuite des apprentissages ?

## 4. Une didactique plurilingue à construire... par l'intégration des L1

- 25 Je voudrais terminer en faisant écho à ma manière aux interrogations formulées par Daniel Coste sur les formes de réflexivité dans les apprentissages.
- 26 Dans le contexte du plurilinguisme européen, un des enjeux est de parvenir à un décloisonnement des compétences plurilingues, de mettre au point pour cela des activités visant à débloquent des pratiques ou des représentations trop verrouillées, fossilisées, de manière à optimiser "l'atout plurilingue". Une métaphore a été employée, celle de la fluidification, du besoin de rendre plus fluide ce qui se serait trop vite solidifié dans la construction des compétences du plurilingue, en tout cas figé à un état de développement non optimal pour que le sujet tire un parti maximum de son plurilinguisme.
- 27 Dans les sociétés africaines, la compétence plurilingue est souvent de règle. Un enfant parle/comprend à des degrés divers souvent plusieurs langues, celle du père, de la mère, du quartier. Dans des villes fortement multilingues, il est rare qu'il n'ait été exposé qu'à une seule langue et, pour reprendre la métaphore liquide, la fluidité est importante, le passage d'une langue à une souvent autre aisé et naturel, au gré des facteurs sociolinguistiques motivant l'emploi.
- 28 Mais le plurilinguisme des sujets ne se retrouve que fort peu dans l'institution scolaire. Jusqu'à une date récente et encore dans la majorité des situations, l'unilinguisme y est de règle, et la langue présente est une langue seconde, le français, cumulant les fonctions de langue de scolarisation, langue d'enseignement et matière.
- 29 La question qui se pose, dans le contexte de la scolarisation pour tous inscrite dans les objectifs du Millénaire pour le développement et à l'horizon de 2015, serait celle de la construction par l'école d'un profil de bilingue. Mais le chemin est tellement long qu'on a presque envie d'inverser les termes : "ajoutant une langue internationale - le français, à une ou plusieurs langues africaines apprises en premier à la maison ou dans le milieu".
- 30 On comprend donc qu'en Afrique, la construction d'une didactique du plurilinguisme passe d'abord par une intégration dans l'univers scolaire des langues parlées par les enfants avant d'entrer dans cette institution et en dehors de cette institution. Et le défi n'est pas moindre que celui consistant, en Europe, la présence de la langue 1 des enfants semblant couler de source, à articuler des compétences plurilingues de la manière la plus fluide qui soit.
- 31 Relever ce défi suppose que soient pensés quelques points à nos yeux déterminants :
  - a. Une des problématiques, en Afrique comme en Europe du reste, serait de mettre en écho le multilinguisme social avec le multilinguisme scolaire. Pour cela, il faut travailler à une évolution des représentations<sup>6</sup> des langues africaines et, plus généralement, des langues familières pour les élèves auprès des parents d'élèves, des enseignants et même des décideurs politiques, souvent persuadés dans le fond qu'elles sont inutiles, inaptées à

véhiculer des apprentissages modernes et que si elles ont une valeur, celle-ci est du côté de la tradition, de l'affectif, ce qui leur vaut de n'être légitimées que pour des usages privés, familiaux. On reconnaît là les stigmates de la situation diglossique et de l'idéologie qu'elle produit. Ces changements de représentation sont la condition première de la construction d'un plurilinguisme sur le socle des langues africaines.

**b.** Un autre changement d'attitude nécessaire concernerait le rapport aux normes, qui doit être assoupli quand majoritairement, dans l'esprit de tous les acteurs du système éducatif, existe une crispation qui se traduit selon les occasions par la peur du parler mixte, le rejet du mélange vu comme négatif (appelé créole, petit français, etc.), la sanctuarisation d'une langue française "pure" toujours considérée comme un héritage intangible.

**c.** Le dernier défi ne concerne pas seulement les attitudes et représentations mais aussi les pratiques pédagogiques. Si l'on veut aboutir à une didactique du/des plurilinguismes, il faut d'abord commencer à construire une didactique des langues africaines en tant que langues premières. Or tout est à faire en la matière : Que signifie enseigner le bambara langue maternelle ? Quels paradigmes solliciter ? Toutes proportions gardées, le chantier est aussi vaste que celui qui a consisté à instituer le français comme discipline au XIX<sup>ème</sup> siècle, à l'autonomiser par rapport à l'enseignement du latin. Mais à l'inverse de ce qui s'est passé pour le français, dont l'institution en tant que discipline scolaire s'est faite au détriment du plurilinguisme (par négation/effacement des langues des régions), la didactique des langues africaines en tant que langues premières ne peut se penser que dans un cadre de plurilinguisme (bi-plurilinguisme ai-je pu préciser plus haut), étant entendu que dans aucun des pays, même les plus avancés en la matière, il n'est envisagé que le français soit évacué.

C'est la raison pour laquelle, d'emblée, le modèle de l'enseignement du français langue première, avec hypertrophie de l'activité grammaticale, ne saurait être retenu pour didactiser ces langues. Les contextes de construction de ces didactiques sont, on le voit, diamétralement opposés. Mais le paradigme du français langue étrangère ne peut pas plus être retenu pour ces langues ; les principes de la pédagogie dite convergente au Mali, nourries d'idéologie Sgav mal comprise, ont généré des pratiques strictement communicatives où l'on s'interdisait de réfléchir au fonctionnement des systèmes linguistiques (Maurer : 2007), préférant opter pour un parallélisme méthodologique : on enseigne la L2 comme la L1, selon les mêmes principes communicatifs (bain de langue, absence de réflexivité dans les apprentissages linguistiques, rapports interlinguistiques non-pensés).

**d.** Le chantier qui s'ouvre consistera, la route est étroite, à fonder une didactique des langues premières en Afrique qui évite à la fois le Charybde de l'enseignement exagérément descriptif, normatif, grammatical (lequel risque trop aisément de basculer vers un enseignement des langues africain de type transmissif doctrinaire – pour reprendre la métaphore, on serait alors plutôt du côté du figement, de la rigidification) et le Scylla de l'usage strictement communicatif de ces langues en milieu scolaire. Forts des réflexions menées ailleurs dans le monde sur l'éducation en contexte plurilingue, sur la didactique du plurilinguisme qui est en train de poser ses jalons théoriques, les pédagogues africains doivent résolument penser l'enseignement de leurs langues

premières comme constructeur des premiers éléments constitutifs d'un répertoire scolaire plurilingue.

32 Je proposerai quelques pistes pour ce chantier :

- apprendre aux élèves à mieux communiquer dans une des langues de leur milieu en développant des aptitudes que n'exerce pas le milieu naturel : si cela est évident du côté de l'écrit en réception et en production, il importe de réfléchir au développement d'aptitudes orales n'entrant pas en contradiction avec les places traditionnellement attribuées aux enfants dans ces sociétés ;
- aider les élèves à comprendre le fonctionnement de ces langues premières (à partir d'analyses de corpus oraux ou écrits) de manière à les faire entrer dans la compréhension du fonctionnement d'une langue, étant entendu que celle-ci n'est pas le modèle de toute langue ; au contraire, faire porter l'analyse sur des éléments dont on sait déjà qu'ils seront traités différemment par la L2 ; aller donc vers des formes de réflexivité créant les conditions au tissage de liens entre les systèmes linguistiques appelés à devenir le répertoire bilingue des élèves, permettant ainsi aux élèves d'apprendre consciemment une nouvelle langue en établissant des liens avec le déjà là ;
- prendre en compte le niveau réel de formation des enseignants : primaire achevé, secondaire, exceptionnellement au-delà. Pareille prise en compte du niveau de formation initial, tant du point de vue de la maîtrise des langues que de celle des gestes professionnels, participe de la contextualisation nécessaire à toute didactique du plurilinguisme. Les impacts en termes de formation (initiale ou continuée) des enseignants sont importants : il faut pouvoir les doter au départ de quelques connaissances sur le fonctionnement des langues africaines (et du français) et parallèlement les former à la création et l'utilisation d'activités permettant de faire travailler les élèves à la mise au jour de ces règles de fonctionnement : comment constituer un corpus d'observation de phénomènes linguistiques, comment l'observer, l'interroger par hypothèses et vérification d'hypothèses, comment tirer des règles de fonctionnement, autant d'activités qui ne font pas aujourd'hui partie de la panoplie de la grande majorité des enseignants africains qui, faute de formation pédagogique, en sont réduits à reprendre les modèles transmissifs qu'ils ont eux-mêmes subis en tant qu'élèves ;
- on peut souhaiter avec Montagne-Macaire (2008 : 15) :
- que l'on accompagne les enseignants au travers de savoirs de base sur les langues, en tant que codes (code de communication, verbal, et non-verbal, code grammatical, etc.) et en tant qu'histoires de vie ; que ceux-ci élaborent des "scénarii réflexifs plurilingues" dès la formation initiale ; que ces scénarii soient mis en relation avec les langues vécues et apprises dans la classe ; que ces scénarii s'appuient sur les autres domaines d'apprentissage, sur l'environnement scolaire et familial des élèves, sur les cultures environnantes.

33 On mesure l'ampleur du chantier de la construction d'une didactique du plurilinguisme en Afrique. En matière d'attitudes et représentations, de formation des maîtres et de pratiques pédagogiques, les changements à induire sont si importants que si l'on y parvient, on aura accompli rien de moins qu'une révolution copernicienne !

34 Les obstacles à cette construction d'une didactique du plurilinguisme en contexte africain sont, on l'a montré, nombreux et de plusieurs ordres : ils tiennent aux représentations des différents acteurs, à la nécessité d'une analyse dépassionnée de ces questions, à l'émergence d'une volonté politique qui n'est encore pas clairement affirmée, dans aucun pays de l'Afrique subsaharienne francophone. Quand ces préalables auront été réunis, restera à construire cette didactique du plurilinguisme. Mais peut-être faudrait-il au



contraire que les didacticiens n'attendent pas que ces facteurs soient réunis et qu'ils ouvrent la voie, défendent et illustrent la démarche, afin de lever les préventions des parents d'élèves et des décideurs.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Chaudenson, R. (1991). *La francophonie. Représentations, réalités et perspectives*. Paris : Didier Érudition.

Halaoui, N. (2005). *Langues et systèmes éducatifs dans les États francophones d'Afrique subsaharienne*. Paris : Autrement.

Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à une didactique intégrée. Langues africaines - langue française*. Paris : L'Harmattan-OIF.

Montagne-Macaire, D. (2008). "D'une didactique des langues à une didactique du plurilinguisme. Réflexions pour la recherche". *Les Cahiers de l'Acedle*, vol 5, n° 1, pp. 3-40. Disponible en ligne. [https://acedle.org/old/IMG/pdf/Macaire\\_Cah5-1.pdf](https://acedle.org/old/IMG/pdf/Macaire_Cah5-1.pdf)

## NOTES

1. La tenue à Libreville, en mars 2003, des États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone a constitué un moment important, fondateur, de cette démarche tant pour les pays africains que pour la politique de coopération éducative de la France.
2. On pense bien sûr au Mali, mais des expériences sont en cours également au Burkina Faso, au Sénégal et un pays comme le Burundi pratique un bilinguisme scolaire. On trouvera un tableau plus complet sur les langues d'enseignement dans Halaoui (2005 : 133).
3. Projet (2008-2009) promu par la Direction des politiques de développement (Dpedv/Dgcid) du Ministère des Affaires étrangères et européennes, l'Agence Française de Développement, l'Organisation internationale de la Francophonie et l'Agence universitaire de la Francophonie (Collectif inter-réseaux en didactique des langues).
4. C'est nous qui soulignons. Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
5. Je renverrai pour complément d'information à Maurer (2007).
6. Ce qui suppose qu'on les étudie de manière un peu fine.

---

## RÉSUMÉS

En Afrique subsaharienne, la question de la didactique du plurilinguisme se pose d'une manière très différente de celle qui anime les débats en Europe. L'absence des langues premières des apprenants dans les systèmes éducatifs entraîne souvent un monolinguisme de fait, l'école fonctionnant dans une langue européenne, français ou anglais selon les anciennes appartenances coloniales. Dès lors, la construction d'un plurilinguisme scolaire suppose d'abord l'émergence des langues premières africaines et, partant, la construction d'une didactique de ces langues comme langues premières, un défi auquel les systèmes éducatifs ne se sont pas encore réellement confrontés.

In sub-Saharan Africa, the question of the didactics of multilingualism is very different from that which is currently under debate in Europe. The absence of learners' first languages in the educational systems often leads to monolingualism, with schools working in a European language, either French or English depending on their former colonial ties. As such, constructing of plurilingualism at school requires first the emergence of African languages and therefore, the construction of a didactics of these languages as first languages, a challenge which the educational systems have not yet really taken up.

## INDEX

**Mots-clés :** bi-plurilinguisme, Afrique, littératie, didactique des langues premières

**Keywords :** bi-plurilingualism, Africa, literacy, didactics of first languages

## AUTEUR

### BRUNO MAURER

**Bruno Maurer** est Professeur des Universités à l'université de Montpellier III (Équipe d'accueil EA739 Dipralang, composante Didaxis, domaine d'étude : la didactique du français langue seconde).

**Courriel :** bruno.maurer[at]univ-montp3.fr.

**Adresse :** Université Paul Valéry, Dipralang, Route de Mende, 34199 Montpellier, Cédex 5.